

DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCACION: PROPUESTA DE UN ESQUEMA DE ANALISIS SOCIOLOGICO

por RAFAEL GOBERNADO ARIBAS, *Universidad de Málaga*

ELÍAS MORENO BAS, *Universidad de Granada*

AGUSTÍN VERA LUJÁN, *Universidad de Murcia*

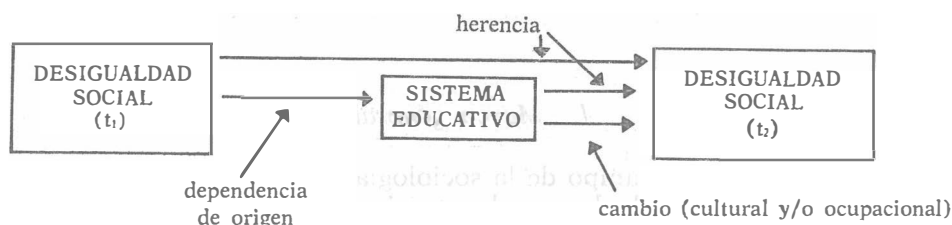
1. Marco general

Moviéndonos en el campo de la sociología de la educación, el estudio presente forma parte de lo que los teóricos llaman «macro-sociología de la educación», es decir, que trata de explicar aspectos de la educación mediante realidades sociales exteriores a la misma. A este respecto es conveniente recordar que la separación entre educación y realidad social exterior es fundamentalmente analítica, porque en la realidad no hay tal separación: la realidad social exterior impregna totalmente el fenómeno educativo quitando sentido a la distinción demasiado tajante. La educación no sólo forma parte de la sociedad, es la misma sociedad, y únicamente teniendo en cuenta esto podrán ser entendidos los estudios de la macrosociología de la educación [1].

La referencia teórica más general en la que localizamos nuestro estudio es el proceso de cambio social observado como el tránsito desde una forma de desigualdad social en un tiempo dado (t_1) y en una comunidad moderna determinada, a otra forma de desigualdad social en el tiempo inmediatamente posterior (t_2) y en la misma comunidad. La desigualdad social en un momento (t_2) depende casi por completo de la desigualdad social en un momento anterior (t_1), es decir, se hereda. Sin embargo, la herencia no es total sino que diversos factores tanto internos como externos a ese mismo proceso de cambio social inciden para que la desigualdad social (t_2) no sea una mera repetición del momento anterior (t_1). Entre los diferentes factores que tienen que ver con este desarrollo destaca el fenómeno educativo, en su concepción más amplia posible, tanto como proceso formal e informal, como grupo, organización o institución. El fenómeno educativo cumple una doble función

contradictoria en el paso desde una desigualdad (t_1) a otra (t_2) y que han sido resaltadas u obscurecidas de acuerdo con el talante ideológico de los autores: en primer lugar es un mecanismo de herencia, y en este sentido coopera a la repetición del nuevo sistema de desigualdad social; pero también puede actuar como elemento modificador no sólo sobre la forma de la estructura social (o tamaño de los estratos), sino también sobre el nivel subcultural de cada uno de estos estratos, la cual puede ser mucho más importante. Es decir, el sistema educativo también puede ser un factor de cambio (fig. 1). Evidentemente, al hablar de cambio o herencia nos referimos tanto a personas como a puestos en la sociedad.

Figura 1: *Participación del sistema educativo en el proceso de cambio*



Centrándonos ahora en el sistema educativo institucional formal, se pueden distinguir cuatro tipos de modelos de participación del sistema educativo en el proceso de cambio social de acuerdo con la ideología de los observadores, siguiendo a W. Einsiedler [2].

1. *Modelo de inmovilidad*, en el que la escuela no cumple ninguna función especial en la formación del estatus socioprofesional de los hijos. Estos alcanzan el mismo nivel que sus padres.

2. *Modelo de movilidad*, en el que se asigna el estatus de acuerdo con el rendimiento académico. Esto plantea dos problemas fundamentales, primero la independencia del origen social y el rendimiento académico, y después, establecer una dependencia real entre el rendimiento académico y el estatus alcanzable por los hijos.

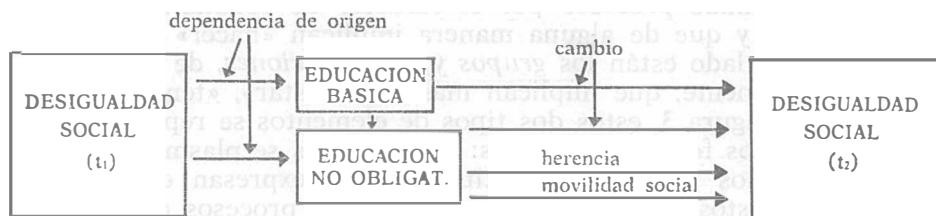
3. *Modelo de efecto tijera*, según el cual la escuela acrecienta las desigualdades de origen, legitimando y fortaleciendo aún más estas desigualdades.

4. *Modelo de igualdad de oportunidades*, mediante el cual se trata de retrasar lo suficiente el momento competitivo entre los resultados educacionales con el fin de quitar fuerza al origen social. Esto se consigue mediante la creación de una educación básica obligatoria hasta cierto nivel, a partir del cual la educación cumple su función de selección de los mejores.

La realidad social en la que nos movemos se acerca más a este último modelo de participación del sistema educativo. Aún así, debemos

matizar algo esa participación, ya que caben dos posibilidades en la incidencia de la educación básica sobre el proceso de cambio social: la primera ocurre cuando la educación básica obligatoria es de implantación relativamente reciente, de forma que sólo afecte a una generación de la comunidad, en cuyo caso la fuerza sobre el cambio social es grande, operando especialmente sobre los aspectos subculturales de clase; en segundo lugar, cuando la educación obligatoria ya ha alcanzado a todas las generaciones de la comunidad, lo cual, evidentemente, le quita fuerza en lo que al cambio social se refiere. Precisamente el hecho de haber implantado relativamente reciente una educación básica obligatoria es lo que imprime más carácter al sistema educativo institucional formal español, desde nuestro punto de vista. Esto nos conduce al modelo de «relativa igualdad de oportunidades» (fig. 2).

Figura 2: *Modelo de relativa igualdad de oportunidades*



En el modelo de «relativa igualdad de oportunidades» nos hemos centrado ya en el sistema educativo formal, abstrayéndolo del resto de los elementos que forman la estructura social. Caracteriza este modelo en primer lugar el hecho de que supone «dependencia de origen» tanto en la educación básica como en la educación no obligatoria (se supone que secundaria y superior para simplificar). En segundo lugar, la educación básica implica ya un proceso de cambio, puesto que es de implantación relativamente próxima, si bien este cambio es a nivel cultural. No tiene sentido teórico relacionar la movilidad social con la educación básica, puesto que si «todos» la tienen, la movilidad social a partir de la misma habrá que explicarla por otros factores ajenos a esa educación básica. La tercera nota a señalar es que se distingue entre cambio y movilidad social, suponiendo la movilidad social como un proceso de «suma cero», es decir, un proceso en el que la forma de la desigualdad social no varía, mientras que el cambio social implica alguna diferencia en la forma de la desigualdad social entre el inicio teórico del proceso y el final teórico del mismo. También se destaca en este modelo el papel que juega la educación no-básica en la herencia de estatus, tanto cultural como ocupacional, especialmente durante el proceso de instauración de la educación obligatoria. Cuando haya dos generaciones con la educación básica obligatoria volverá a tener sentido el hablar de herencia a este nivel; hasta entonces la herencia se dará fundamen-

talmente en los niveles superiores de educación. El proceso se complica en la medida en que el nivel de la educación obligatoria no tiene límites precisos y se amplía periódicamente. Y finalmente en este modelo se prescinde de las «vías muertas» de ascensión social (por ejemplo, los estudios de «Formación Profesional»), dado que exigen previamente la educación obligatoria. Por supuesto que este modelo no agota ni todas las vías de cambio, ni de herencia ni de movilidad social.

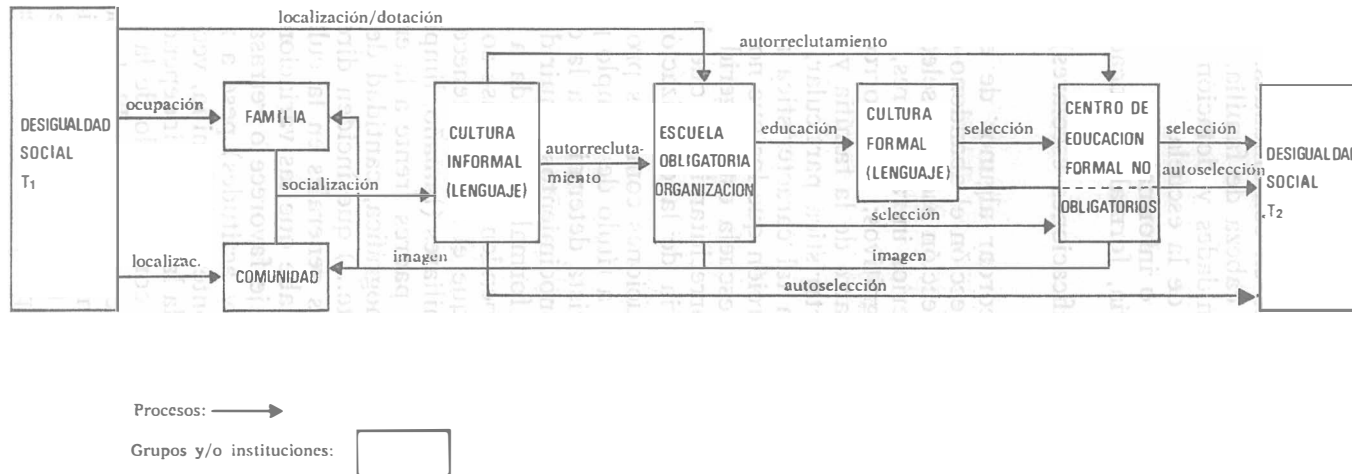
2. *Modelo teórico de relación entre la desigualdad social y la educación*

A partir de estos presupuestos podemos pasar a exponer el modelo general en el que se inserta nuestro estudio. Es necesario, no obstante, hacer una serie de observaciones previas: el modelo que vamos a describir está formado por dos tipos de elementos, por un lado los que hemos denominado *procesos* por el carácter de constante realización que encierran y que de alguna manera implican «hacer» o «soportar» algo; por otro lado están los *grupos y/o instituciones*, de carácter más pasivo teóricamente, que implican más bien «estar», «tener» o «pertenecer». En la figura 3, estos dos tipos de elementos se representan gráficamente de dos formas diferentes: los procesos se plasman en flechas mientras que los grupos y/o instituciones se expresan en recuadros. Cada uno de estos elementos, sean del tipo de procesos o del tipo de grupos o instituciones se encuentra en situación de dependencia relativa con los demás, relatividad que supone que todos ellos aportan elementos (señales o información) nuevos al modelo global, de forma tal que cualquiera de ellos no está totalmente condicionado por los procesos, grupos o instituciones que le rodean, sino que por el contrario puede modificar en alguna medida su primitiva dependencia. El conocimiento de los aspectos no determinados de cada uno de los elementos del modelo es fundamental para establecer una política educacional eficaz.

A) Los *grupos y/o instituciones* tenidos en cuenta en este modelo son:

- Desigualdad social t_1 .
- Desigualdad social t_2 .
- La familia (hogar).
- La comunidad (vecindario).
- La escuela en tanto organización.
- La cultura informal (incluso el lenguaje).
- La cultura formal (incluso el lenguaje).

Figura 3: *Modelo general de participación de la educación (concepto amplio) en el proceso de cambio social*



B) Los *procesos* observados para la formación de este modelo son los siguientes:

- Localización de hogares en comunidades.
- Ocupación laboral del cabeza de familia.
- Localización en comunidades y dotación de escuelas.
- Proyección de imagen de la escuela.
- Socialización primaria o informal.
- Socialización secundaria, formal o educación.
- Autorreclutamiento.
- Selección escolar (calificaciones escolares).
- Autoselección.

Quizás valga la pena recordar algunos de estos conceptos utilizados: Se entiende por autoselección el abandono o continuación de estudios no justificado por la selección escolar; selección escolar es aquella que se realiza siguiendo criterios intraescolares, lo cual no quiere decir que sean exclusivamente cognitivos; el autorreclutamiento es la elección de centro escolar por parte de la familia y otros grupos primarios de acuerdo con alguna característica particular, de forma que aquellos sujetos que desean o poseen tal característica acaban formando parte de esa escuela en más proporción que los que no la desean o poseen; y, finalmente, la imagen de la escuela está sugerida precisamente por un continuado proceso de autorreclutamiento que hace destacar aquella característica como definitoria de la organización escolar.

Tanto los grupos e instituciones como los procesos adolecen de una relativa independencia. Así y a título de ejemplo podemos destacar que, aunque desde un punto de vista determinista la cultura informal (valores, actitudes, creencias y conocimientos adquiridos a partir de los grupos primarios) y la cultura formal (adquirida a partir de la organización escolar) de un niño, dependen de la clase social de la familia y de los grupos primarios a los que el niño pertenece, dentro de la misma clase social hay factores familiares (tamaño, limpieza del hogar, interés de los padres, actitud de los padres frente a la enseñanza...) o factores de vecindario (densidad demográfica, cantidad de zonas de recreo, movilidad espacial no recurrente...) que inciden directamente en el rendimiento escolar o en términos generales en la cultura formal, así como en la informal; también se sabe que las variaciones en un elemento de la cultura como es el lenguaje favorece o retrasa los demás elementos de la misma (conocimiento y actitudes) pese a mantener constante la clase social y el ambiente contextual (familia, vecindario y escuela). Así mismo, también es reconocida la relativa independencia de la escuela en tanto organización. También como ejemplo de la relativa independencia del factor ocupacional frente a la desigualdad social hay que citar el hecho de que dentro de un mismo estatus ocupacional (en este caso el medio) hay ocupaciones que favorecen el rendimiento escolar (como es la dedicación a la enseñanza por parte de los padres). En la misma línea hay que señalar que el proceso de socialización, ya sea el informal o el

formal, obtiene resultados diferentes atendiendo a la forma en que se lleve a cabo: permisiva o autoritaria, interesada o falta de interés, etc. No obstante, no debemos olvidar que es mayor la dependencia que la independencia entre todos estos elementos. El incidir sobre la relativa autonomía de ellos tiene que ver con la idea de justificar una posible política educativa con miras a una mayor igualdad en el dominio de la cultura formal.

La conjunción de los elementos citados (procesos, grupos e instituciones) en el modelo se lleva a cabo de esta manera: En la desigualdad social (t_1) de punto de partida se encuentran enraizados formando parte del mismo tres procesos en los que se transparenta de forma inmediata la estructura de clases y que son: 1.º la ocupación del cabeza de familia, mediante el cual el hogar es clasificado en una u otra clase social; 2.º la localización del hogar en un vecindario o comunidad relativamente homogéneo en lo que a clase social se refiere; y 3.º la localización en un vecindario o comunidad de la escuela, así como la dotación material y de personal de la misma.

La ocupación es el status clave del individuo. La clase social se establece a partir de los diferentes indicadores relativos al sistema ocupacional preferentemente. Se entiende por origen social a la clase social de punto de partida del individuo. Los primeros trabajos de sociología de la educación comenzaron por tratar de relacionar estadísticamente el origen social del sujeto con el máximo nivel educativo formal alcanzado. En este sentido, M. Graft nos recuerda que tales estudios informan «del ahora ya bien conocido hecho de que los niños de clase trabajadora (y especialmente los hijos de los trabajadores no especializados) están infrarrepresentados en la educación secundaria y en la alta», o en otras palabras, que incluso en situación de igual nivel de aptitud hay más posibilidades de abandono de los estudios entre los niños de clase trabajadora que entre los niños de clase media [3].

Entre los pioneros de este tipo de estudios destacan Lyndsay (1926) y también Gray y Moshinsky (1938) [4]. A partir de entonces han sido múltiples los trabajos que han puesto continuamente de manifiesto la simple realidad numérica de que a medida que el nivel de educación es superior, disminuye la proporción de alumnos de clase social baja. A. H. Halsey (1967) nos da un breve resumen a este respecto de los resultados de estudios empíricos en Europa y USA, en base al concepto de «oportunidad de clase», es decir, la probabilidad que tiene un individuo de acceder a estudios de rango superior en función de su origen social, llegando a conclusiones similares: el acceso a niveles superiores de educación depende del origen social [5].

No obstante la realidad anterior, existe a la par un continuado progreso de escolarización, que se va desarrollando paso a paso y que se traduce tanto en unas mayores «oportunidades de clase» para los estratos sociales desfavorecidos, como en la institucionalización de la enseñanza básica obligatoria para toda la población. La primera afirmación

referente al aumento de las oportunidades de clase hay que tomarla con reservas, ya que no todos los trabajos de carácter empírico están de acuerdo con tal aumento (recordemos en este sentido los datos del Robbins Report [6] referentes a Inglaterra (1928-1960) y sus universidades en donde las oportunidades de clase entre las fechas reseñadas no varió). En lo que sí parece que hay más acuerdo es en el aumento de oportunidades de clase en la enseñanza secundaria, más que en la universitaria. Y precisamente teniendo en cuenta ese cambio en la enseñanza secundaria, algunos sociólogos han llamado la atención sobre el fenómeno de la «sucesión de clase», término con el que se quiere recoger el proceso de saturación de los niveles educativos por parte de una clase: si la práctica totalidad de la clase media ha realizado estudios secundarios, y el sistema socioeconómico exige más individuos con este nivel académico, la clase inferior accederá a este nivel para suplir las diferencias. Esto se plasma en un aparente aumento de las oportunidades de clase [7].

Este fenómeno de la «sucesión de clase» nos lleva al tema controvertido de la influencia de la estructura ocupacional sobre las oportunidades de clase. Es decir, se trata de conocer la medida en que el nivel de desarrollo económico impone unos límites a la cantidad de «especialistas» en determinadas tareas. El enfoque funcionalista de la Sociología de la Educación da por supuesto esta relación, sin embargo, hay muchos más indicios para aceptar la idea de que existe un divorcio real entre el sistema educativo y el sistema socio-ocupacional, fundamentalmente a niveles inferiores de especialización. Se puede afirmar que la evolución educativa está poco condicionada por el cambio estructural-ocupacional, siendo el proceso de crecimiento de la escolaridad más rápido que el crecimiento económico [8].

En cuanto al equipamiento de los centros, en USA, J. Coleman (1966-1967) puso en tela de juicio la importancia de la dotación material y de recursos para explicar los diferentes grados de éxito educativo, comparando escuelas de blancos y negros [9].

Estos procesos (ocupación y localización) desembocan en tres grupos o instituciones: 1.º la familia, 2.º la comunidad o vecindario, y 3.º la escuela como organización. Esto supone que hay familias, comunidades y escuelas que pertenecen a diferentes clases sociales. De estos tres grupos, la escuela es el más independiente de la desigualdad social inicial (ti), por lo que supone de reglamentación formal y común a todas las escuelas, independientemente de su localización; pese a ello, hay que considerar que la reglamentación formal es nada más que un aspecto de la organización real. Los otros dos grupos, al estar escasamente reglamentados, admiten una variedad de formas grande, que permite en sus casos extremos zafarse de su origen de clase en lo que a socialización se refiere.

El contexto familiar evidentemente tiene su trascendencia, como ya se aprecia en los trabajos de S. Wiseman (1967, sobre todo, en el que

encuentra una alta correlación entre éxito escolar y limpieza del hogar, proporción de gasto dedicado a comida, necesidades materiales, ocupación familiar o desorganización familiar, entre otros factores) [10]. Sin embargo, es difícil aislar este contexto familiar fuera de la desigualdad social, igual que ocurre con el contexto vecinal. Ambos contextos han de ser explicados más suficientemente en un análisis enmarcado en una teoría de las clases sociales. No obstante, hay una serie de estudios que pretenden destacar factores concretos relacionados con estos contextos, y en el caso del familiar y su influencia en el rendimiento escolar sobresale la obra de E. Fraser (1960), que utilizó una serie de indicadores referentes al nivel cultural, nivel material, nivel de motivación y nivel emocional de la familia. Los resultados de este estudio indican que los factores que más afectaban al rendimiento escolar eran: los ingresos familiares, la actitud de los padres respecto a la futura profesión del hijo, el estímulo de los padres a los hijos y la existencia de situaciones anómalas en la familia o desorganización familiar [11]. Parecidos resultados obtuvieron R. R. Dale y S. Griffith (1965) en lo referente a la pobreza, desorganización familiar y actitudes de los padres [12].

Relacionado con la cuestión familiar está la importancia que ha de darse al factor genético frente al factor ambiental en lo referente a la inteligencia. Como muestra de esta ya clásica discusión merece citarse por un lado y en defensa de la importancia del medio social la obra de J. E. Floud, A. H. Halsey y F. M. Martin (1957), y por otro lado, aportando datos sobre la importancia genética del tema, a Cyril Burt (1955 y 1959) [13]. Muy relacionado con ambos aspectos (herencia y ambiente) y la educación se encuentra un conjunto de trabajos realizados sobre la importancia educativa que tiene el ser primogénito en la familia. Parece ser que la mayoría de estos estudios dan por sentado que el nacer en primer lugar es un factor básico para descollar en el futuro. S. Schachter (1963) critica el análisis estadístico de estos trabajos que no suelen tener en cuenta que hay también mayor proporción de nacidos en primer lugar en las poblaciones, por lo que si ajustamos los datos al resultado es que no hay tal ventaja de los primogénitos [14].

Un trabajo ya clásico sobre el tema de la familia y la educación es el de J. W. B. Douglas (1964), en el que, entre otras cosas, se pone en relación la clase social, el interés de los padres por la educación de sus hijos y el rendimiento intelectual de éstos. El interés de los padres es medido por el número de visitas que realizan al centro escolar: los padres de clase media tienen más interés por el progreso escolar de sus hijos que la clase trabajadora, y se acentúa a medida que los muchachos crecen. Los padres de clase media visitan la escuela más a menudo para ver cómo siguen con su trabajo los niños y aprovechan entonces para ver al director del centro y también al propio maestro, mientras que el padre de clase trabajadora se contenta con ver sólo al maestro. Entre la clase media es el padre el que suele realizar la visita, entre la clase trabajadora es la madre, que a medida que pasa el tiempo decae su interés por la escolaridad de su hijo. Como era de esperar, el interés

por la educación también se transparenta en otros aspectos, tales como la idea sobre el futuro educacional de los hijos; así, el padre «interesado» piensa en mayor proporción que su hijo estudiará en centros de educación superior. La medición de la capacidad intelectual, mediante tests, fue aplicada en dos momentos diferentes a niños de ocho y once años, y los resultados eran altamente elocuentes: la influencia del grado de interés de los padres en la educación de los hijos era considerable no sólo para explicar el éxito en la primera medición, sino también para explicar la mejora demostrada en la segunda. Esta influencia paterna era más notable entre los niños de once años. La variable «interés» explicaba incluso más parte del éxito del test que variables como el tamaño de la familia, los niveles de consumo o las calificaciones escolares [15].

En una línea ciertamente muy semejante, E. Cohen (1965) estudia la influencia de la variable «ambición de los padres» o en otros términos «las aspiraciones» educativas de los padres para sus hijos. Realiza la observación en una muestra de estudiantes cuyos padres tenían todas ocupaciones manuales. Las tres hipótesis que luego verifica para controlar la relación entre clase social y aspiración en el nivel educativo de los hijos son: 1) las posiciones cercanas a la clase media tienen mayor nivel de aspiraciones; 2) también las tienen más altas aquellos padres que se encuentran poco satisfechos con su trabajo; y 3) también tienen más ambición respecto al futuro educativo de los hijos aquellas madres que han sufrido en su matrimonio un proceso de movilidad social vertical descendente. Por último, E. Cohen contrasta cómo el nivel de aspiraciones de los padres está directamente relacionado con el nivel de aspiraciones de sus hijos, medido en ambos casos por la verbalización del deseo de realizar estudios superiores. Este estudio se completa observando un segundo indicador del nivel de aspiraciones tal como la presión verbal ejercida sobre el muchacho o número de veces que el padre comentó su interés porque el hijo estudiara niveles superiores delante de éste mismo. Hubo incluso un tercer indicador, la actitud de los padres hacia el centro educativo (medido por cinco escalas Guttman). Utilizando cualquiera de los tres indicadores se demostró que el interés de los padres es básico en la movilidad social de los hijos mediante la educación [16].

La influencia del tipo de comunidad en el proceso de socialización y especialmente en el educativo ha sido tratado abundantemente. Destacan, en primer lugar, aquellos estudios que contrastan el medio rural con el medio urbano. Recordemos las afirmaciones de Bordieu y Passeron (1970), entre otros, sobre la influencia del medio urbano en las oportunidades de escolarización, así como en los éxitos escolares. De acuerdo con los datos de estos autores, está claro que los estudiantes de París presentan una serie de resultados más favorables en educación que los estudiantes de provincias. La explicación de ello es doble, por un lado las ventajas lingüísticas y culturales de una gran ciudad, y por otro, el hecho de que la residencia en París no puede ser considerada

al margen de la situación de clase, dada la estructura centralizada de los aparatos de poder franceses [17].

Además del criterio rural y urbano, se han utilizado otros basados en dimensiones diferentes relativas a la comunidad, y que generalmente tienen que ver también con el status socioeconómico. Se suelen distinguir entonces diferentes áreas espaciales comunitarias en función de la ocupación, estilo de vida o cualquier otro indicador de estatus socioeconómico. S. J. Eggleston (1967) nos ofrece una panorámica global de los estudios de este tipo y de sus principales conclusiones [18].

La importancia del contexto vecinal (en el que se incluye características propias del hogar) es puesta de manifiesto por S. Wiseman (1964 y 1967) —ya citado [9]— al compararlas con variables propias de la escuela y la influencia que ambas pueden ejercer sobre el rendimiento escolar y el retraso escolar. Los resultados nos dicen que estas últimas realidades están mucho más relacionadas con los factores de vecindad y hogar que con los escolares. Entre los indicadores de vecindario utilizados por este autor destacan: las tasas de natalidad y mortalidad, densidad de población, delincuencia, dotación de áreas de recreo, asociaciones vecinales, así como la cantidad de deserciones y de recién llegados a la escuela.

El análisis sociológico de la escuela en tanto «organización» puede aportar datos de interés para la comprensión del proceso educativo. En efecto, la realidad organizacional, en tanto sistema social orientado a objetivos, supone una serie de procesos que todo centro escolar (si observamos la organización utilizando criterios reducidos) o todo sistema educativo institucional formal (si observamos la totalidad organizada del sistema de educación) han de sufrir de alguna manera. Así, de acuerdo con T. Parsons (1966), toda organización en tanto sistema social, tiende a la perpetuación, a sobrevivir, con independencia de los objetivos formalmente señalados. De la misma manera, o más bien como consecuencia, también tiende a desarrollar mecanismos de integración frente al ambiente. En resumen, la organización escolar, pese a sus dependencias respecto al sistema social global, presenta una relativa independencia que procura manifestar constantemente [19].

Por ejemplo, en toda organización, incluso en todo grupo no organizado muy formalmente (y nos referimos especialmente al conjunto de alumnos que forman una clase escolar) se da un proceso continuo de diferenciación estructural, durante el cual se van perfilando los papeles, en base primero a la actividad funcional (o habilidades particulares referidas a esas funciones). Este proceso acaba plasmándose en una diferenciación jerárquica de prestigio, que una vez cristalizada, es mantenida férreamente por el grupo, de forma tal que acaba teniendo trascendencia para todas las actividades. Esta jerarquización tiene como casi único punto de referencia a la organización, y no su entorno [20]. Muy relacionado con este doble proceso de estructuración jerárquica del grupo está el problema de la adecuación de los miembros a sus papeles,

o en otros términos, la forma mediante la cual la organización —en este caso la escuela— estimula el desarrollo del cometido que implica el papel —en este caso el papel de «estudiante»—. El éxito o fracaso de este cometido en la escuela parece ser que se exterioriza en el proceso formal de selección que son los exámenes y sus correlatos que son las calificaciones. Nuestro punto de vista es que las calificaciones están más explicadas por los procesos internos de la organización, tales como el de diferenciación jerárquica, perduración e integración, que por procesos externos, incluido el de la autoselección y origen social.

Esto va unido al hecho de que las organizaciones reales, a diferencia de los modelos de organización cibernéticos, adaptan los resultados esperados a los reales (es decir, el alumno mejor en un momento dado se torna en modelo de «debe ser»), la consecuencia es que los alumnos «mejores» en sentido relativo, por arte de las calificaciones de los exámenes condicionadas tal como vimos, se convierten en los alumnos «mejores» en términos absolutos. De esta manera, la realidad interna escolar, en tanto organización, toma la iniciativa, aunque no muy correctamente, en la acción de independizar el origen social del éxito escolar.

Este tipo de constataciones impulsa a W. Einsiedler, entre otros, a dar más importancia a los «procesos internos de la escuela», en la medida en que han de preparar a los alumnos y por ello facilitar su movilidad social. Critica este autor la concepción de la escuela como «black box», concepción utilizada sobre todo por los economistas de la educación, así como también critica el olvido del entorno extraescolar por parte de los pedagogos. Aboga por dirigir la atención a la organización escolar, puesto que las reformas externas exclusivamente —reformas que por otro lado tampoco se hacen— no pueden solucionar la ruptura entre el origen social y el éxito escolar y, por consiguiente, a su vez, favorecer la reforma externa indicada. Por todo ello, las «variables intra-escolares» también tienen mucho que explicar respecto a la igualdad de oportunidades [21].

El proceso de socialización informal (interiorización de la cultura y conciencia del grupo) se origina en los grupos primarios, en este caso en la familia y el vecindario, por lo que, dada la dependencia de éstos de la estructura de clases, podemos hablar de un modo de socialización propio de la clase trabajadora y otro propio de la clase media, éste más cambiante en el tiempo. Existe una verificación empírica de esta afirmación, pero que al mismo tiempo evidencia cierta proporción pequeña de casos que no se ajustan a la hipótesis de partida, por lo que siempre cabe la posibilidad de adoptar una forma de socialización que se podría llamar «desclasada» o no esperada.

Es de suponer que el tipo de socialización al que se ve sometido el niño desde el primer momento imprimirá carácter en su posterior desenvolvimiento escolar, que es a donde dirigimos la atención. U. Bronfenbrenner (1958) llevó a cabo una labor recopiladora y sintetizadora en lo posible de la información referente a estos primeros momentos de la

socialización. Observó que los estilos de cuidados de niños menores de dos años variaban con el tiempo, especialmente en la clase media, más expuesta a los medios de comunicación mediante los cuales se transmitían esos nuevos estilos de cuidados (revistas, libros, programas de radio, etcétera). La variación en términos genéricos oscilaba desde una gran disciplina y regularidad hasta una permisividad y relajo en la crianza del niño. Por desgracia, no tenemos noticias de la trascendencia educativa posterior de tales variaciones en la primera etapa de la socialización. Los estudios realizados sobre el cuidado de niños mayores de dos años, cuyos resultados resumiremos a continuación, se pueden relacionar fácilmente con aquellos otros referidos a la importancia de factores culturales (como los valores y actitudes) sobre el rendimiento escolar. Los resultados más significativos a este respecto sobre niños mayores de dos años son: la clase media es más permisiva en cuanto a libertad de movimientos (en las cuatro esferas de comportamiento oral, accidentes e higiene, sexo y agresión), mientras que la clase baja es más restrictiva; la madre de clase media prepara más a su hijo para la independencia y el logro que la madre de clase trabajadora; la madre de clase media espera más de su hijo, tiene más aspiraciones en el progreso escolar que la madre de clase trabajadora; el castigo de los padres de clase media sigue caminos emocionales mientras que el castigo de los padres de clase trabajadora suele ser mucho más a menudo físico (parece que las técnicas psicológicas de sanción son mucho más eficaces); y finalmente las relaciones entre padre e hijo de clase media son mucho más igualitarias, con mayor tolerancia y mayor libertad en la expresión del afecto, al contrario que en la clase trabajadora, más orientada a mantener el orden y la obediencia. No hace falta indicar que los resultados empíricos no presentan resultados tan sumamente claros como los expuestos [22]. Esta información nos puede sugerir explicaciones de carácter hipotético sobre las diferencias entre el nivel cognitivo y educativo entre niños de las diferentes clases sociales, sin embargo, estos trabajos, recopilados por U. Bronfenbrenner, no han llevado su quehacer hasta tal extremo.

En cuanto a los factores más significativos en lo tocante a explicar las variaciones de desarrollo intelectual, en función del proceso de socialización, destaca en primer lugar la atención dedicada a la separación del niño de los cuidados maternos. Han sido muy numerosos los trabajos que han estudiado la influencia de la vida e instituciones tales como los orfanatos, entre las que destacamos las de O. Brunet (1956, 1965 y 1974), y guarderías (también esta misma autora) [23]. Pero tiene más interés para nuestro trabajo el tipo de factores ambientales tenidos en cuenta por J. W. Getzels y Ph. W. Jackson (1961), tales como el nivel educativo de ambos padres y muy especialmente la dedicación «profesional a la educación» que influye poderosamente en el desarrollo intelectual; la diferencia de edad entre los padres, que tiene también su trascendencia: cuando ésta es pequeña (menor de un año), los hijos sobresalen en lo que estos autores denominan «creatividad», mientras que cuando la diferencia de edad es mayor (dos o más años), destacan

más en «inteligencia»; otro factor a tener en cuenta es el tipo y cantidad de recuerdos que la madre tiene y transmite sobre su antiguo hogar cuando era niña, así las madres de niños «inteligentes» tienden a describir su antiguo ambiente familiar en términos estereotipados, suelen calificarse de inmediato en alguna clase social, mientras que las madres de hijos «creativos» tienden a describir más ampliamente su anterior hogar; en los hogares de niños «inteligentes» hay más cantidad de libros y revistas; los padres de niños más «inteligentes» adoptan una postura más «vigilante» y crítica respecto a la marcha de la escuela de su hijo; finalmente, las madres de hijos «inteligentes» tenían las ideas más claras sobre el tipo de amigos que deberían tener sus hijos. No sería difícil englobar estos factores propios de hogares con niños «inteligentes» dentro de un estilo de vida de clase media [24].

La socialización informal consiste en interiorizar lo que hemos llamado la cultura informal, es decir, el conjunto de valores, ideas, creencias y el lenguaje con que se expresan estos elementos, y que forman en conjunto lo que los sociólogos suelen llamar subcultura de clase. En esta subcultura de clase se puede encontrar un núcleo de elementos estadísticamente más extendido entre los miembros de una clase social concreta, pero difícilmente se puede conseguir un ensamblaje perfecto entre clase social objetivamente determinada y una subcultura de clase, puesto que tal relación es más fruto de ensayo teórico que de observación. Ocurre entonces que aplicando por ejemplo los criterios de cultura de Kluckhohn, la adscripción de valores a una u otra clase no se realiza en su totalidad, sino más bien en proporciones que a veces hacen dudar de su utilidad teórica.

También se ha dirigido la atención hacia la realidad cultural global como factor explicativo del rendimiento escolar o de la aceptación por parte del alumno del mundo que se le impone. D. F. Swift (1966) proponía definir el ambiente que debía explicar el comportamiento escolar en términos culturales, para lo cual sugiere utilizar dos modelos de definición operativa de cultura, el primero basado en la formulación de T. Parsons y sus pautas variables y el segundo basado en la definición de cultura de Kluckhohn [25]. Y esto último es lo que hizo efectivamente B. N. Sugarman (1966), el cual distingue tres valores desprendidos de la idea de cultura de Kluckhohn, y que según Sugarman se encuentran estrechamente unidos al rendimiento académico: orientación hacia el futuro, activismo e individualismo. Estos valores, de acuerdo con las observaciones de este autor, no se encuentran fuertemente relacionados con la clase ocupacional a la que pertenecen los padres de los encuestados, salvo el valor de orientación hacia el futuro, el cual ha demostrado ser el más significativo de los tres valores, tanto en su relación con la clase ocupacional como con los resultados escolares [26].

En este mismo nivel cultural, pero sin especificar los procesos internos que median su influencia, U. Bronfenbrenner (1967) observó, como variable explicativa de aceptación del sistema escolar por parte del niño, la importancia que éste puede otorgar a sus iguales o por el

contrario a los adultos como guía de comportamiento. Esta variable se definió operativamente por la tendencia a participar en actividades anti-sociales, tendencia explicitada verbalmente ante una situación utópica propuesta por el entrevistador. Se compararon niños y niñas en USA, Gran Bretaña y la URSS. En líneas generales, los alumnos occidentales parecieron más inclinados a aceptar preferentemente las normas de sus iguales, mientras que los niños de la URSS aceptaban mejor la presión de los adultos [27].

Existe una realidad cultural diferente para las diferentes clases sociales, que estimula, en el caso de nuestro modelo, a la elección de un centro escolar u otro. A este proceso lo hemos denominado autorreclutamiento. La posibilidad de no escoger ninguno ha sido marginada, puesto que existe una enseñanza básica obligatoria teórica. El autorreclutamiento está condicionado por la subcultura de clase, que opera fundamentalmente a nivel de clase media y alta. En el caso de la clase baja el reclutamiento está condicionado por la localización en el vecindario de la escuela. En el autorreclutamiento condicionado por la subcultura de clase tiene singular importancia el proceso de proyección de imagen de la escuela hacia los grupos primarios y que se forma en base a un continuo reclutamiento y selección de un mismo tipo de individuo (perteneciente a una determinada clase social, en nuestro caso). De esta forma, además de haber escuelas de diferente clase social, hay también diferentes imágenes —o tomas de conciencia— de esas escuelas («escuela de barrio», «de élite»...). Este es un proceso de retroalimentación que cristaliza aún más la realidad clasista de la escuela.

Y aquí hay una serie de puntos referentes a la sociología de la organización que en cierta medida tienen que ver con nuestro trabajo [28]. En primer lugar, hay que llamar la atención sobre el reclutamiento de miembros y su relación con la imagen de la organización. Se trata, en efecto, de las tendencias autoselectivas de los miembros potenciales de los diferentes centros escolares.

Existe tendencia autoselectiva cuando se empeñan en ingresar en tales centros individuos que tengan determinadas características con mayor preferencia que otros que no las tengan. En el caso que nos ocupa, las características vendrían dadas por la categoría socioprofesional del padre del alumno. Al hacerse continua esta tendencia, cada centro escolar —cada organización— se forja una imagen (colegio «de barrio», de «clase media», etc., por ejemplo), que condiciona de forma autoselectiva los miembros potenciales, al margen de las trabas o incentivos reales del centro escolar en cuestión. No olvidemos, no obstante, lo que March y Simon decían sobre «la búsqueda infructuosa de alternativas» que obliga al individuo a aceptar su realidad (su organización), a falta de mejores posibilidades.

Pese a ello, y como ya se insistió, la escuela es el elemento más independiente de la desigualdad social de todos los que forman el modelo, y esto por diversas razones, entre las que sobresale la propia dinámica

de las organizaciones formales, así como la parcela de conocimiento objetivo transmitido en el proceso de educación que se imparte en ella. A este proceso de educación también se le suele llamar socialización formal por llevarse a cabo en una organización formal cuyo objetivo fundamental es realizar tal proceso. Pese a estar estandarizado en la nación el proceso educativo, es evidente que existen diversas formas de ser impartido y con diferentes resultados. La plasmación más evidente de la desigualdad social en este proceso es la influencia que sobre el mismo tiene la subcultura de clase del maestro, que por ser tal ha de localizarse en la clase media, independiente del origen de clase suyo. La actitud del maestro difiere ante alumnos de similar o diferente subcultura de clase, con diferentes resultados educacionales en provecho de los alumnos de igual subcultura que el maestro y en detrimento de los desiguales.

En el proceso de educación se imparte lo que se llamó cultura formal, en este caso mucho más «institucionalizada» que la cultura informal, pero que en líneas generales coincide más con la subcultura de clase media que con la de clase baja. Pese a ello, en la cultura formal existen componentes de innegable valor y objetividad que la hacen deseable.

Paralelo a esto, y proporcionando pruebas también en favor de la relativa independencia de la escuela respecto a la realidad social global, hemos de llamar la atención sobre el proceso que Illich explicaba así: la escuela prepara para el mundo pero al margen del mundo. En efecto, la separación del mundo real no sólo se aprecia en el acotado espacial que supone el edificio escolar, sino también —y esto es más importante para nosotros— en el contenido de las enseñanzas. En efecto, son varios los estudios que han puesto de manifiesto la distancia que existe entre el contenido de la enseñanza escolar y el horizonte cultural de los alumnos, tanto los de clase baja como los de media o alta. En este sentido, la escuela está tan lejos de la burguesía como del proletariado. M. Dandurand (1972) comparó los manuales de la escuela elemental de 1932 con los de 1961, observando este autor una «evasión» hacia un pasado idealizado y hacia un mundo rural, arcaico y adornado que evidentemente no tiene nada que ver con la realidad inmediata de los escolares. La misma afirmación se ve repetida por otros autores [29]. Resumiendo, existen dos procesos de carácter cognitivo paralelos que evidencian la relativa independencia de la escuela frente a la realidad cultural en la que se mueve. El primero de estos procesos se ha denominado «formación para la verdad» u «objetividad». El segundo puede denominarse «aculturización irreal» y que si en algún momento sirvió de medio de control e integración social, difícilmente puede tener ahora una explicación de ese carácter, sino que más bien haya que buscársela en los procesos de desarrollo e independización de la organización escolar como fin en sí misma, prescindiendo de las funciones sociales que debería cumplir.

No obstante todo lo anterior referido a la organización escolar, es presumible que la escuela cumpla en cierta medida su labor de incremento de conocimiento —independientemente de la formación y orientación

hacia un «tipo ideal» de hombre—. Esa labor de incremento de conocimientos es lo que Snyders llama «formación para la verdad», puesto que todo conocimiento que entrañe una forma lógica implica mediante la repetición una abstracción de la forma misma que podríamos resumir denominándola «objetividad». De acuerdo con esto, la escuela, más o menos conscientemente, forma para la verdad, sin tener en cuenta el origen social del alumno. De esta manera el niño «aprende» a conocer, aunque pertenezca a la clase social más desheredada [30]. Este hecho está relacionado con lo que Bordieu y Passeron llaman «pedagogía implícita» y que según estos autores los niños la aportan desde el proceso de educación primaria o familiarización (previo a la escolaridad) [31]. La diferencia entre «la formación para la verdad» y la «pedagogía implícita» es que éste es un concepto más cristalizado y rígido, es un proceso que se desarrolla a partir de esa educación primaria y que no es único sino que cada clase social tiene el suyo, en contraste con la «formación para la verdad», que es independiente del origen social.

Uno de los objetivos principales de estudio desde la óptica de la sociología de la educación es la posible discrepancia entre la cultura que aporta el niño y la cultura que pretende inculcarle la escuela. Son también muchos los términos mediante los cuales se quiere hacer referencia a esta contraposición: «educación secundaria», «socialización formal», «aculturación», «trabajo pedagógico secundario», «educación», etc. versus «educación primaria», «socialización informal», «inculturación», «trabajo pedagógico primario», «socialización», etc. En todos ellos se quiere poner en evidencia la ruptura que existe entre el proceso de integración social que se da en el grupo primario (familia, vecindario, grupos de parentesco, y otros) en el sentido de Ch. H. Cooley, y el que se da en la escuela en tanto organización formal.

Vale la pena hacer hincapié en la importancia de la relación medio ambiente comunitario de la clase baja (manual sin calificar o de ocupación «en lo que sale») con la escuela. Verdaderamente existe un total rompimiento entre la cultura propia y la cultura exigida por la escuela. Este rompimiento es el núcleo del trabajo realizado por J. B. Mays (1962) en Liverpool [32]. El problema se agudiza más al constatar que los maestros tienen «preferencias» por los alumnos de clase media, lo cual ya sitúa más en inferioridad todavía a los de clase baja (J. W. B. Douglas, 1964) [33].

La relación entre la subcultura del grupo primario y la subcultura de la escuela es más compleja que la simple diferenciación u oposición entre ambas. En primer lugar, la subcultura del grupo primario hay que entenderla dentro de la subcultura de clase social a la que pertenezca tal grupo. Pero a su vez, la subcultura de la escuela viene orientada en gran medida por la subcultura de la clase dominante que, debido al proceso de objetivación, acaba apareciendo como cultura dominante independientemente de la clase en la que se apoya. Cuando la subcultura del grupo primario del alumno proviene de la clase social dominante encajará fácilmente con la subcultura escolar, sin embargo, cuando la

clase a la que pertenezca el grupo primario no sea la dominante, entonces surgirá la discrepancia. En otras palabras, las contradicciones entre la subcultura escolar y la familiar no pueden explicarse al margen de la estructura de clases global, y al mismo tiempo, hemos de tener en cuenta que el proceso de incidencia de la estructura de clases global sobre el fenómeno educativo es doble: vía grupo primario y vía sistema educativo. Este es el planteamiento en términos generales de los teóricos del conflicto en la sociología de la educación, así, por ejemplo, Bordieu y Passeron afirman que la educación primaria, recibida antes de la escuela, está formada por cierto «capital cultural» y ciertas «actitudes frente a la cultura», en el caso en que los contenidos de la educación primaria no sean afines a los de la educación escolar, se establece una «impermeabilidad» entre ambas que hace imposible todo contacto y aprovechamiento mutuo [34].

No han sido únicamente los teóricos del conflicto los que han puesto de manifiesto la separación entre subcultura familiar y subcultura escolar. T. Parsons, al definir desde sus pautas variables el sistema familiar, lo hace en estos términos: particularismo, adscripción, autocoordinación y afectividad. El sistema educacional formal, por el contrario, se define en estos otros: universalismo, orientación colectiva, adquisición y neutralidad afectiva. Ambos sistemas de T. Parsons están al margen de la estructura de clases y su explicación global hay que buscarla en el proceso de racionalización y modernización de la acción humana [35].

La función del lenguaje, tanto en su relación con la cultura informal como con la cultura formal respecto al proceso educativo, ha de ser tratado en otra ocasión por motivos de espacio.

Paralelo al proceso de educación formal, y también dependiente de la organización escolar, existe el proceso de selección, por el cual entendemos aquel proceso mediante el cual se estimula el acceso a niveles superiores de educación, o por el contrario se estimula el abandono de los mismos, mediante criterios exclusivamente intraescolares, que no quiere decir que sean puramente cognitivos, sino que son fruto de la dinámica de la organización real escolar. Estos criterios intraescolares son de dos tipos en general: en primer lugar están basados en la cultura formal y ésta ofrece el patrón de selección; sin embargo, los criterios son también fruto del propio desarrollo de la organización, de forma que los patrones de cultura formal son siempre relativos a la organización concreta en la que se aplican.

La forma de la prueba a través de la cual se lleva a cabo la medición de la inteligencia o la selección en general, implica ciertos sesgos. B. Bernstein (1964) apunta la posibilidad de que la clase media tenga más facilidades en los tests de carácter lingüístico, mientras que la clase obrera las tenga en tests no verbales [36]. Este fenómeno lo explican Bourdieu y Passeron (1970) distinguiendo entre un «dominio práctico u orientado hacia la manipulación de las cosas» que se da preferentemente en la clase trabajadora, y un «dominio práctico orientado hacia

la manipulación de las palabras», más propio de la clase media [37]. En esta línea también hay que recordar la afirmación recogida por Snyders (1976) de que la clase trabajadora y popular tiene cierta mayor facilidad de expresión mediante el lenguaje oral, mientras que la clase media sobresale en el lenguaje escrito [38]. Pese a todo lo anterior, la clase media ha probado poseer un complejo sistema de mecanismos que la impelen a destacar en este tipo de pruebas; un ejemplo de ello puede ser el «interés» de los padres por la actividad escolar de sus hijos, típico de la clase media, que estimula la realización más correcta de tests de inteligencia, aplicados por J. W. B. Douglas (1964) [39].

También relacionado con la selección, merece la pena destacar la observación llevada a cabo por W. E. Lambert y otros (1972) sobre el mecanismo que relaciona el lenguaje con el éxito escolar: El punto de partida es el hecho de que las expectativas del maestro respecto al alumno son decisivas para el rendimiento escolar de este último. La tesis de Lambert y sus colaboradores es que el estilo del lenguaje del alumno influye de manera decisiva en la formación de las expectativas del maestro. Para probar tal hipótesis, presentó una serie de estímulos materiales (fotografías, dibujos, redacciones y un texto grabado en cinta magneto-fónica) de diversos niños a un conjunto de estudiantes de magisterio que hacía las veces de maestro en el experimento. Se les pidió a estos futuros maestros que emitieran su opinión sobre cada niño en función de los estímulos presentados. El factor más condicionante a la hora de estimar al niño inteligente fue el estilo de hablar, éste fue el factor, asimismo, que sirvió para catalogar a los niños más privilegiados, mejor estudiantes, incluso más entusiastas, tímidos y gentiles [40].

Hay otras formas de selección más o menos ocultas, como la que exponen Baudelot y Establet (1971): no existe —según estos autores— la escuela única o la escuela igual para todos; por el contrario, lo que hay son instancias separadas, las cuales desde el primer momento van repartiendo a los individuos de acuerdo con el origen social de los mismos. Es decir, hay una escuela para la clase social superior y otra diferente para la clase social inferior. Los contenidos de la enseñanza son diferentes en cada una, las probabilidades de acceso de la clase inferior a las enseñanzas superiores a partir de su «propia» escuela están dificultadas ya, previamente incluso a los resultados educacionales, por la organización interna del sistema. En este sistema, lo que hay son dos redes en las que los alumnos se ven atrapados de acuerdo con la clase social a la que se pertenezca [41].

Ahora bien, el estímulo para el abandono o en su caso el acceso a niveles superiores de educación (pero especialmente para el abandono) puede provenir también de la subcultura de clase, es decir, de la cultura informal más que de la cultura formal. A este proceso se le llama auto-selección, y explica tanto el fenómeno del abandono de la enseñanza como la continuidad de estudios en cualquiera de sus niveles al margen de la selección efectuada por la organización escolar.

La selección (criterios intraescolares) y la autoselección (criterios extraescolares) desembocan, a efectos teóricos del modelo, en el sistema formal educacional no-obligatorio, el cual enlaza mediante otros procesos similares de selección y autoselección en la estructura de desigualdad social posterior (t_2).

Se plantea de nuevo la relación entre el sistema de producción y el sistema educativo. R. Boudon (1973), reconoce que la desigualdad social (sistema de producción) es una cosa y otra muy diferente es la desigualdad escolar (sistema educativo). Para explicar esto repasa una serie de relaciones entre variables referentes a ambos conceptos (desigualdad social y desigualdad escolar), llegando a la conclusión de que los coeficientes de correlación eran muy bajos. Así, por ejemplo, mientras que la movilidad social permanece constante en el tiempo y en el espacio, las probabilidades de escolarización aumentan notablemente. Lo mismo se podría observar comparando el nivel de renta y la proporción de población escolarizada, o entre el estatus social y el nivel de escolarización, etc. Hay, por lo tanto, que distinguir, de acuerdo con R. Boudon, dos consideraciones en el tema escolar: la educación como bien de consumo, en cuyo caso el objetivo de igualdad de acceso a su posesión es indiscutible, y la educación como inversión, y en este caso: «no es seguro que una distribución más igualitaria del capital escolar contribuya a hacer que disminuya la herencia escolar» [42].

Están más directamente relacionados con las pretensiones de nuestro modelo los estudios que intentan relacionar el nivel educacional alcanzado con la ocupación profesional que el estudiante acabará desempeñando. Estamos en este caso con el reverso de la moneda: se trata de conocer la influencia del factor educativo en la movilidad social. A. H. Halsey (1975) expone los diferentes tratamientos que ha tenido el tema de la educación y la movilidad social [43]. En realidad, las posturas de los sociólogos se agrupan en dos tendencias: primero, aquellos que opinan que los límites entre educación y ocupación son cada vez más pequeños, es decir, que la educación es un medio eficaz de movilidad social. Afirman estos autores que en las sociedades industriales avanzadas la educación no sólo tiene trascendencia ocupacional, sino que puede ser el vínculo de disminución de las diferencias sociales. Este planteamiento alcanza su apogeo en *La sociedad post-industrial* de D. Bell (1973) [44]. Los resultados del análisis de Halsey para Inglaterra no son tan optimistas ni mucho menos, ya que en este país la educación explica en muy pequeña cantidad el logro profesional. Por su parte, J. Díez Nicolás, U. Martínez Lázaro y M. J. Porro (1975) llegan a resultados algo más optimistas respecto al papel de la educación sobre la movilidad social en España. Estos autores reconocen que el nivel educativo tiene que ver poco con los niveles de ingresos, pero aun así admiten que la educación influye en el estatus ocupacional de los españoles y que incluso la herencia paterna se aprecia más en el nivel educativo que en la ocupación alcanzada [45]. En segundo lugar, nos encontramos con otros muchos autores, críticos, especialmente dentro del campo de la sociología del

conflicto, que estiman que el papel de la educación en el cambio social es muy pobre y que tiene escasa trascendencia socioeconómica. En el fondo de esta opinión lo que descansa es una pérdida de la perspectiva global, ya que la educación es un elemento entre otros muchos de la estructura social y cuando se la destaca por razones de análisis no se debe olvidar su grado relativo de importancia dentro del todo social. De igual manera se observa en la mente de estos críticos una añoranza idealista que proviene de la segunda mitad del s. XIX y que centra la solución de todos los males sociales en la educación.

El esquema propuesto intenta ser un modelo elaborado tanto desde criterios lógico-deductivos como desde criterios empíricos. Trata también de destacar los aspectos independientes de cada elemento seleccionado respecto al proceso de cambio social global. No obstante, se establecen las relaciones y el orden de los mismos en lo tocante a su significación respecto a los procesos e instituciones más destacadas de lo que se conoce como educación. Por todo ello estimamos que tal esquema puede ser de gran ayuda para entender, en líneas generales, las relaciones entre desigualdad social y educación.

Dirección del autor: Rafael Gobernado Arribas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Sociología, Málaga.

NOTAS

- [1] Entendemos que dentro de la sociología de la educación actual caben enfoques diferentes o centros de atención, aunque por supuesto no existen límites radicales entre ellos: 1.º Educación y aspectos sociales exteriores a la educación (macrosociología de la educación). 2.º Aspectos sociales internos a la misma educación (microsociología de la educación). 3.º Aspectos psicosociales de la educación.
- [2] EINSIEDLER, W. (1978): Escuela y movilidad social, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (eds.) *Política, igualdad social y educación* (Madrid), pp. 105-133.
- [3] CRAFT, M. (1974): Family, class and education: changing perspectives, p. 4, en CRAFT, M. (ed.) *Family, class and education* (Londres, Longman).
- [4] LINDSAY, K. (1926): *Social progress and educational waste* (Londres, Routledge). GRAY, J. L. y MOSHINSKI, P. (1938) *Political Arithmetic* (Hogben y otros, eds.). Citados por CRAFT, M. ob. ant. cit., p. 4.
- [5] HALSEY, A. H. (1974): Sociología de la educación, en SMELSER, N. J. *Sociología* (Madrid, Euramérica), pp. 479-544.
- [6] Citado por HALSEY, A. H. (1974) Sociología de la educación, p. 537. Ob. ant. cit.
- [7] El concepto de «sucesión de clase» se debe a SUSSMAN, L. Summary Review by the Rapporteur, en OCDE (eds.) *Social Objectives in Educational Planning* (París), pp. 15-27.
- [8] Este divorcio entre la evolución educativa y el desarrollo económico ha sido puesto de manifiesto entre otros por BOUDON, R. (1973) *L'inegalité des chances* (París, Armand Colin). También (1978) Educación e igualdad, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (eds.) *Política, igualdad social y educación* (Madrid), pp. 55-75.
- [9] COLEMAN, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity* (U. S. Department of Health, Educational and Welfare, Washington).

- [10] WISEMAN, S. (1964): *Education and Environment* (Manchester, University of Manchester Press). También (1967) The Manchester Survey, en CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION (eds.) *Children and their Primary Schools* (Londres), pp. 347-400.
- [11] FRASER, E. (1959): *Home environment and the school* (Londres, University of London Press).
- [12] DALE, R. R. y GRIFFITH, S. (1965): *Down Stream* (Londres, Routledge). Reproducido parcialmente en CRAFT, M. (ed.) (1974) *Family, class and education*, ob. cit., pp. 72-87.
- [13] FLOUD, J. E.; HALSEY, A. H. y MARTIN, F. M. (1956): *Social Class and Educational Opportunity* (Londres, Heinemann). BURT, C. (1955) The evidence for the concept of intelligence, *British Journal of Educational Psychology*, 25, pp. 158-177. También BURT, C. (1959) The examination at eleven plus, *British Journal of Educational Studies*, 7, 2, pp. 99-117.
- [14] SCHACHTER, S. (1963): Birth order, eminence and higher education, *American Sociological Review*, 28, pp. 757-868.
- [15] DOUGLAS, J. W. B. (1964): *The home and the school* (Londres, MacGibbon & Kee). Reproducido parcialmente: DOUGLAS, J. W. B. (1974) Parental encouragement, en CRAFT, M. *Family, class and Education*, ob. cit., pp. 151-157.
- [16] COHEN, E. (1965): Parental factors in educational mobility, *Sociology of Education*, 38, 5, pp. 404-425. Reproducido parcialmente: CRAFT, M. *Family, class and Education*, ob. cit., pp. 205-223.
- [17] BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción*, p. 117 y ss. (Barcelona, Laia).
- [18] EGGLESTON, S. J. (1974): The community environment of the school, en CRAFT, M. *Family, class and education*, ob. cit., pp. 91-108.
- [19] PARSONS, T. (1966): Análisis de las organizaciones formales, en PARSONS, T. *Estructura y procesos en las sociedades modernas* (Madrid, Instituto de Estudios políticos), pp. 1-102.
- [20] Sobre el proceso de estructuración del grupo: HOMANS, G. C. (1963) *El grupo humano* (Buenos Aires, Eudeba).
- [21] EINSIEDLER, W. (1978): Escuela y movilidad social, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, ob. cit., pp. 105-133.
- [22] BRONFENBRENNER, U. (1972): La socialización y la clase social a través del tiempo y del espacio, en BENDIX, R. y LIPSET, S. M. *Clase, status y poder* (Madrid, Euramérica), vol. II, pp. 427-468.
- [23] BRUNET, O. (1956): Génese de l'intelligence chez des enfants de trois milieux tres differents, *Enfance*, 1. BRUNET, O. y LEZINE, I. (1965) *Le developpement psychologique de la premiere enfance* (París, P.U.F.). BRUNET, O. (1974) L'acquisition du langage et la genese de l'intelligence, *Sciences de l'education*, 3, pp. 39-57.
- [24] GETZELS, J. W. y JACKSON, Ph. W. (1961): Family environment and cognitive style: A study of the sources of Highly intelligent and of highly creative adolescents, *American Sociological Review*, 26, 3, pp. 351-359.
- [25] SWIFT, D. F. (1966): Educational psychology, sociology and enviroment: A controversy at cross-purposes, *British Journal of Sociology*, 16, pp. 334-350.
- [26] SUGARMAN, B. N. (1966): Social class and values as related to achievement and conduct in school, *Sociological Review*, 578, noviembre, pp. 287-301. SUGARMAN, B. N. (1974) Social class, values and behaviour in school, en CRAFT, M. *Family, class and education*, ob. cit., pp. 241-254.
- [27] BRONFENBRENNER, U. (1967): Respuesta ante la presión de iguales de edad versus adultos en los niños soviéticos y americanos, *Internacional Journal of Psychology*, 2, 3, pp. 199-207. Este artículo está traducido al castellano en TORREGROSA, J. R. (1974) *Teoría e investigación en la psicología social actual* (Madrid, Instituto de la Opinión Pública), pp. 635-644.
- [28] Ver a este respecto: MAYNTZ, R. (1977) *Sociología de la organización* (Madrid, Alianza Universidad).

- [29] SNYDERS, G. (1978): *Escuela, clase y sociedad*, pp. 91 y ss. (Madrid, Alberto Corazón), reconoce este autor que «la escuela no es el medio natural de la burguesía», en general la clase dominante no tiene una opinión buena de la escuela.
- [30] SNYDERS, G. (1978): *Escuela, clase y sociedad*, p. 65, ob. cit. ant.
- [31] BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción*, p. 87, ob. cit.
- [32] MAYS, J. B. (1962): *Education and the urban child* (Liverpool, Liverpool University Press). Reproducido parcialmente, MAYS, J. B. (1974), 'The subculture and the school', en CRAFT, M. *Family, class and education*, ob. cit., pp. 109-126.
- [33] DOUGLAS, J. W. B. (1964): *The home and the school*, pp. 52-59, ob. cit.
- [34] BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción*, p. 20, ob. cit.
- [35] PARSONS, T. (1976): *El sistema social* (Madrid, Revista de Occidente). PARSONS, T. (1976) La clase como sistema social: Alguna de sus funciones en la sociedad americana, en GRAS, A. *Sociología de la educación* (Madrid, Narcea), pp. 53-60.
- [36] BERNSTEIN, B. (1964): Aspects of language and learning in the genesis of the social process, en HYMES, D. *Language in culture and Society* (Nueva York, Harper & Row), pp. 251-263. Especialmente, p. 256.
- [37] BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción*, p. 90, ob. cit.
- [38] SNYDERS, G. (1978): *Escuela, clase y sociedad*, p. 359, ob. cit.
- [39] DOUGLAS, J. W. B. (1964): *The home and the school*, p. 52-59, ob. cit.
- [40] LAMBERT, W. E., SELIGMAN, C. R. y TUCHER, G. R. (1972): The effects of speech style and other attributes of teachers' attitudes toward pupils, en LAMBERT, W. E., *Language, Psychology and Culture* (Stanford, University Press), páginas 338-350.
- [41] BAUDELOT y ESTABLET (1975): *La escuela capitalista en Francia* (Madrid, Siglo XXI).
- [42] BOUDON, R. (1973): *L'inegalité des chances*, ob. cit. Algunos aspectos resumidos en BOUDON, R. (1978) Educación e igualdad, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (eds.) *Política, igualdad social y educación*, ob. cit., pp. 55-75.
- [43] HALSEY, A. H. (1975): Education and social mobility in Britain Since world War II, en OCDE, *Education, Inequality and Life Chances* (París, OCDE), vol. 1, pp. 501-559.
- [44] BELL, D. (1976): *La sociedad post-industrial* (Madrid, Alianza), especialmente en el cap. 3.º, pp. 197-310.
- [45] Díez NICOLÁS, J.; MARTÍNEZ LÁZARO, U. y PORRO MIRONDO, M. J. (1975): Education and social mobility in Spain, en OCDE, *Education, Inequality and Life Chances* (París, OCDE), vol. 1, pp. 563-621.

SUMARIO: El fenómeno de la desigualdad social puede ser explicado parcialmente mediante el proceso educativo. Ahora bien, la interacción entre la estructura social y la educación es lo suficientemente compleja como para perder la perspectiva de influencias mutuas, especialmente a la hora de proponer hipótesis de trabajo en los estudios de carácter empírico. Para evitar este problema se ha desarrollado un esquema de interacciones entre factores estrechamente relacionados con la educación (en su sentido más amplio) y que forman parte del cambio social entre dos momentos diferentes de una misma comunidad.